

UMA ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA

*Oswaldo Alonso Rays**

O texto apresenta uma tentativa de inferir do materialismo histórico-dialético as bases epistemológicas que poderão contribuir para o estabelecimento de elementos teórico-metodológicos para a construção de uma pedagogia crítica, guiada pelo senso histórico e em íntima conexão com as necessidades concretas da sociedade contemporânea e com a formação do homem emancipado.

* Professor na Faculdade de Educação na Universidade de Passo Fundo; doutor em Educação - UFSM/Unicamp.

Na atualidade, inexistem, entre os teóricos da educação, um consenso unificador em relação ao estabelecimento das bases epistemológicas para a definição de uma pedagogia crítica que possa oferecer ao processo de escolarização uma ação politicamente transformadora. Assim, constatam-se, no cenário educacional contemporâneo, várias proposições teórico-metodológicas preocupadas com o estabelecimento de um paradigma coerente e coeso para a construção de uma pedagogia crítica. Entre outras proposições, e entre os discursos mais polêmicos para a construção de uma pedagogia crítica, pode-se indicar o modernismo, o pós-modernismo e a teoria feminista pós-moderna. Em que pese suas diferentes ramificações, as proposições atuais para a construção dos princípios da pedagogia crítica têm um objetivo comum: fortalecer os interesses dominados e banir das relações sociais a exclusão, as desigualdades e as injustiças sociais.

Esse objetivo geral da pedagogia crítica pode ser encontrado na maioria dos escritos que se preocupam com o estabelecimento de um processo de escolarização autenticamente democrático. Apenas para exemplificar a assertiva do parágrafo anterior, cito duas passagens de dois pesquisadores que, entre outros, vêm contribuindo com esclarecimentos significativos sobre um dos objetivos, considerado como de consenso, da pedagogia crítica: "(...) uma pedagogia crítica (...) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados" (*Saviani, 1983:35*); "A pedagogia crítica compromete-se com formas de aprendizado e ação empreendidas em solidariedade com grupos subordinados

e marginalizados" (*MacLaren, 1997: 196*).

O propósito deste texto é contribuir com a estruturação de uma das alternativas epistemológicas para a construção da pedagogia crítica e anunciar suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

A pedagogia crítica é aqui entendida como uma categoria mediadora que ocorre pelo processo de comunicação entre a realidade do educando, o contexto do ensino e a realidade sociocultural. Nesse sentido, a pedagogia em questão insere-se em um quadro teórico-metodológico que considera o trabalho docente como um ato político-pedagógico processual no qual a relação dialética entre a teoria e a prática, o conhecimento e a ação, o sujeito e o objeto é sua marca predominante no processo multifacetado do ensino e da aprendizagem. Torna-se, portanto, por essas razões, um ato político-pedagógico de tipo apropriativo, centrado nas multirrelações do cotidiano escolar que, por sua vez, são conectadas, por meio de uma metodologia correlacional, às relações sociais globais. Em síntese, a pedagogia aqui proposta estabelece uma relação concreta entre o cotidiano escolar, o mundo circundante do aluno e o próprio conteúdo do processo de escolarização. Enquanto processo organizativo da ação docente, a pedagogia crítica toma como ponto de referência as condições reais e potenciais do educando, o processo de ensino em sua dialeticidade e suas reciprocidades com o processo sociocultural.

Propor uma pedagogia a partir dos parâmetros epistemológicos enunciados requer o estudo da concepção dialético-materialista do fenômeno do ensino e do

processo de conhecimento em geral. Requer, também, em seu horizonte científico, um método de investigação em que a correlação entre o histórico (processo de mudança do objeto) e o lógico (meio de pensamento de realizar a tarefa de reprodução do objeto em sua história) esteja presente no desenrolar de seu desenvolvimento.

Uma pedagogia crítica, de inspiração marxiana, tem sua base epistemológica na dialética materialista. Essa base epistemológica se traduz no esforço de apreender o mundo de forma concreta, ou seja, a partir de elementos retirados da realidade e da prática social, tendo como ancoragem filosófica o conhecimento científico.

A importância de se estabelecer para a pedagogia crítica seus pressupostos epistemológicos está no fato de que a ausência de valores filosóficos críticos leva o educador a buscar exclusivamente na técnica e nos procedimentos de ensino unilaterais a razão de ser de sua ação pedagógica. No entanto, verifica-se hoje, no âmbito de ação da pedagogia, o emprego de filosofias e concepções de mundo dicotômicas ao tratar de uma mesma realidade educativa e social.

Assim, constata-se, *grosso modo*, pela análise da prática pedagógica desenvolvida na realidade escolar brasileira, duas concepções de mundo que a guiam: uma com base no referencial teórico do materialismo histórico-dialético e outra no referencial teórico do idealismo. Com base nessa ou naquela concepção de mundo, a pedagogia e a escola como um todo tomam caminhos diferentes e opostos no desenvolvimento do trabalho docente no cotidia-

no educacional. É preciso, pois, que o educador saiba distinguir concretamente quais as decorrências pedagógicas e sociais que advêm dessas duas grandes perspectivas que representam modos de pensar, de conhecer e de agir sobre a realidade da natureza e a realidade da cultura, isto é, de dois modos de conhecer, representar e transformar o mundo.

Tão importante quanto conhecer e analisar as decorrências pedagógicas e sociais do materialismo histórico-dialético e do idealismo, é ter claro o que distingue as bases epistemológicas dessas concepções de mundo. O conhecimento e a apreensão de tais bases proporcionam ao educador elementos para a análise consciente das proposições pedagógicas e da ação docente ora em desenvolvimento na escola brasileira.

A maioria das obras que tratam especificamente sobre o objeto de estudo da pedagogia apenas faz referência a essas bases epistemológicas, raramente ultrapassando uma ou outra concepção de mundo que fundamenta o trabalho pedagógico do educador, não se detendo o tempo suficiente para que a distinção entre o materialismo histórico-dialético e a filosofia idealista seja explicitada de forma objetiva, a tal ponto que não venha a causar incoerências nas práticas pedagógicas dos sistemas de ensino.

Por essas razões, é preciso explicitar claramente os objetivos e finalidades dessas duas concepções de mundo, no sentido de buscar os pressupostos epistemológicos para a construção de uma perspectiva alternativa para a prática pedagógica.

Em primeiro lugar, sintetizarei-

mos as duas grandes direções epistemológicas que apreendem e agem de forma completamente distinta sobre os problemas postos pelo mundo da natureza e pelo mundo da cultura e que resultam em dois modos de abordar o processo de escolarização, representando, de um lado, a concepção científica e histórica do mundo e, de outro, a concepção acientífica e aistórica do mundo.

Vejamos, primeiramente, como a concepção acientífica e aistórica entende e age sobre a natureza, a sociedade e a cultura.

CONCEPÇÃO IDEALISTA DE MUNDO: IDEALISMO OBJETIVO E IDEALISMO SUBJETIVO

A concepção idealista parte do reconhecimento do fato de que existem apenas a consciência, a idéia, o pensamento e de que a natureza é criada pelo princípio espiritual e dele depende. Assim, o elemento primário é o princípio espiritual, sendo todo o mundo físico derivado e dependente desse princípio. Isso significa que o pensamento existe antes da natureza e que o mundo existe apenas no pensamento do homem. Para a concepção anticientífica do mundo, a consciência, a razão, o pensamento, a força espiritual são os criadores da natureza, da matéria e do mundo exterior. O mundo exterior, em suas múltiplas variações, é, portanto, em última consequência, produto de uma força espiritual onipotente, que doa ao homem as sensações, as idéias e os conceitos

que dão origem à existência das coisas materiais.

Por essas razões, o idealismo filosófico não reconhece a realidade material como autêntica, criando, assim, um mundo imaginário onde as forças sobrenaturais têm a capacidade de transformar o mundo concreto. Com isso, isola o homem do processo histórico, e sua estrutura axiológica enaltece as coisas do espírito em detrimento das coisas da matéria.

Essa concepção de mundo pensa e age, portanto, com base em valores absolutos que, conseqüentemente, permanecem constantes para sempre, congelando o agir humano-social em sua estrutura ideativa. Para o idealismo filosófico, a base do desenvolvimento social deve, pois, ser buscada na consciência dos homens, não no seu ser social; também deve ser buscada no desenvolvimento da produção dos bens materiais.

Apesar de a concepção idealista ter sido refutada pela história do pensamento científico e, conseqüentemente, pelo pensamento crítico, essa concepção apresenta, ao longo de sua história, duas tendências fundamentais: o idealismo objetivo e o idealismo subjetivo.

O idealismo recebe a designação de *objetivo* quando reconhece a suprema existência de certo princípio espiritual distinto da consciência humana e independente dela. Para essa vertente do idealismo filosófico, a essência do mundo exterior está na razão superior, na vontade universal emanada por um espírito não-humano, portanto, por um espírito divino. Com efeito, o mundo material é produto de uma razão universal que existe fora da consciência do homem, admitindo, assim, a existência

de um mundo exterior independente da consciência do homem. As manifestações da razão universal - da idéia absoluta - geram as coisas materiais, reduzindo o mundo a idéias preexistentes aos fenômenos naturais e separados do mundo da experiência e da prática social.

Para essa vertente do idealismo, as idéias e os conceitos gerais existem como manifestações da razão universal, por isso permanente, que criam e geram as coisas materiais. Assim, conceitos como verdade, beleza e honra são absolutos e existem antes da natureza, em razão de o espírito existir antes da matéria. A natureza é entendida não como produto da idéia humana, mas da idéia absoluta existente fora do homem.

O idealismo *subjetivo*, por sua vez, entende que os fenômenos naturais representam um conjunto de sensações e de pensamentos onde o mundo é transferido para a consciência do sujeito cognoscente. O conhecimento do mundo circundante é obtido por meio das sensações que o homem obtém das coisas, não existindo nada separado das sensações e nada mais que as sensações. O mundo se resume, pois, no conjunto das sensações que o homem tem das coisas, ou seja, sensações de forma, consistência, sabor, cor, cheiro, etc.

Para o idealismo subjetivo, o homem não está rodeado de coisas, mas de complexos de suas próprias sensações; o mundo da natureza nada mais é que um conjunto de sensações, que são os elementos do mundo. Com efeito, o mundo material e a percepção deste são idênticos uma vez que há unidade entre a percepção humana e o objeto percebido, o que resulta no entendimento

de que todas as coisas são criadas pela consciência do homem.

Essa tendência do idealismo filosófico admite somente a existência dos seres pensantes individuais, negando a existência objetiva das coisas e dos homens, desde que independentes da consciência humana. Nada existe fora do homem; somente o seu EU existe (sua consciência e sua existência espiritual). Assim, por exemplo, o homem com o qual nos relacionamos ou o objeto sobre o qual escrevemos são criações do espírito do homem, de suas sensações. Isso significa que somente o espírito existe e que os objetos e os seres vivos são representações do espírito, ou seja, o mundo exterior não existe sem o espírito que conhece. A matéria nada mais é que a expressão da idéia, onde a natureza do mundo objetivo é imaterial. Em síntese, o mundo não existe objetivamente e se resume no conjunto das sensações dos seres pensantes individuais. O mundo real é, portanto, um mero fenômeno da consciência, e é esta que determina a vida.

Feita a caracterização geral dos pressupostos essenciais do idealismo filosófico, analisam-se, em seqüência, as decorrências socioeducacionais dessa concepção para o processo de escolarização.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA IDEALISTA

A concepção pedagógica idealista serve-se de uma filosofia de verdades e valores eternos, segundo a qual as abstrações (e não o homem concreto e a vida

concreta) é que produzem fenômenos particulares, reais e concretos. Essa concepção pedagógica está fortemente ligada ao pensamento idealista especulativo, o que resulta no sacrifício da realidade concreta; seu modo de pensar, especulativo-idealista, distancia-se da realidade, não permitindo apreender as causas reais que atuam sobre a realidade concreta, impedindo, com isso, transformações reais a partir de problemas concretos.

Por essas razões, pode-se afirmar que o modo de pensar científico inexistente na concepção pedagógica idealista. Essa concepção adota um modo de pensar especulativo que não parte dos fatos para as generalizações, mas das generalizações aos fatos, ou seja, não parte do concreto para o abstrato, mas do abstrato para o concreto. As generalizações assumem, assim, dimensões de causas absolutas e imutáveis, não considerando a matéria concreta da qual são deduzidas e sua correspondente situação histórica. Concebe, pois, o movimento e a realidade em mutação como a transformação eterna da *idéia*.

A concepção pedagógica decorrente do idealismo filosófico não reconhece como válidas as categorias que permitem ao educador apreender a diversidade concreta e as propriedades específicas conectadas com determinadas condições concretas. Por isso, a prática pedagógica idealista não é originada de circunstâncias contextualizadas. Daí a ênfase, por exemplo, não no conceito de *educando determinado*, mas no conceito de *educando generalizado*, menosprezando o *educando concreto* e reificando o conceito metafísico de educando.

Nesse sentido, o ensino é concebi-

do como uma atividade educativa submetida às exigências da estrutura apriorista do homem ou, mais especificamente, na autonomia da consciência em face das relações sociais da atividade humana, o que leva à eternização de um determinado tipo de consciência. A consciência é, portanto, considerada a base e não o produto do trabalho e da atividade cotidiana geral do homem.

O ensino, em razão dessa premissa, baseia-se na formação e educação da consciência, uma vez que reconhece a autonomia desta e o papel independente que promove na formação do homem. Só é eficaz, portanto, o ensino que transforma o homem por meio da transformação da sua consciência, ou seja, o trabalho docente consiste na orientação da elaboração da estrutura cognitiva da consciência com base em valores absolutos.

Esses pressupostos determinam ações educativas guiadas pelo princípio de que somente a formação da consciência nos moldes antes descritos leva à promoção do *homem verdadeiro*, com capacidade para conhecer a realidade. A formação do *homem verdadeiro*, proposta pela pedagogia idealista, acontece com o culto do *homem abstrato*, o que resulta, obviamente, no distanciamento da realidade concreta, não permitindo a compreensão verdadeira das causas da matéria concreta em transformação. O homem é, desde o início, um ser que se identifica com a sua autoconsciência.

Com base nesses princípios, as generalizações não são extraídas da realidade, mas dos conceitos gerais e metafísicos. Em outras palavras, as generalizações, os objetivos e os valores não surgem das relações de produção concre-

tas, o que faz com que a atividade humana (que é histórica) seja concebida como secundária e irreal.

Uma pedagogia fundada nesses princípios converte o processo de ensino em pura direção e iniciação uma vez que o educando cresce de cima para baixo, como processo que está ligado intimamente à pressuposição de um espírito absoluto ou abstrato. Trata-se, portanto, de uma pedagogia fundada no "princípio do dirigente", em razão de não estar ligada e relacionada aos empenhos dos que lutam pela libertação dos homens e pelos processos formativos que os elevem à posição de cidadãos plenos e concretos.

Para essa concepção epistemológica de pedagogia, o ser humano se resume a sua autoconsciência. O objeto da consciência é convertido simplesmente em autoconsciência do objeto, onde a superação do processo de alienação do homem está estreitamente dependente do campo da consciência, ou seja, a superação da alienação ocorre apenas em nível de consciência. Isso significa que o desenvolvimento do sujeito ocorre exclusivamente no mundo imaginário (aqui entendido como o mundo da ilusão), no qual tudo é transposto para as abstrações, para o campo espiritual, para a problemática da autoconsciência.

Para o pensamento pedagógico idealista, "o reino do espírito é o reino da liberdade", no qual a verdadeira educação ocorre a partir da união dos educandos, à volta de conteúdos programáticos idênticos, gerados, conseqüentemente, por conteúdos espirituais também idênticos.

Essa concepção traz implicações concretas para a prática pedagógica do capital, ainda predominante no proces-

so de ensino da maioria de nossas escolas, nas quais a cultura espiritual não está radicada na vida material dos educandos. Inexiste, assim, relação concreta entre a vida material e a cultura em razão de serem consideradas processos autônomos e independentes da existência político-social dos homens.

A prática pedagógica idealista atribui como missão essencial do educador a exposição e difusão do conhecimento sem nenhuma correspondência com a variabilidade da vida social - prática social - desenvolvida pelo educando como membro de uma determinada sociedade. Assim, a cultura tem um caráter autônomo (independe da existência do educando) e todo o trabalho educativo organiza-se com base nessa autonomia; por conseqüência, os fatores que a determinam em nada influem na organização e orientação da prática educativa.

Essa concepção limita a ação educativa à transmissão passiva da cultura existente. O papel fundamental do trabalho educativo formal é, portanto, o de transmitir às gerações os valores, as habilidades, os hábitos e os conteúdos da ciência que a classe dominante considera indispensáveis para a formação dos educandos e manutenção da ordem existente.

É, pois, nesse sentido, que a educação escolarizada derivada do idealismo filosófico se transforma em elemento representante - via ação pedagógica - da superestrutura, isto é, como pólo de sustentação ideológico-formativo que serve aos interesses da classe que detém os meios de produção. Essa é a forma mais conseqüente do idealismo filosófico para a prática pedagógica, que

resulta na ação didática acrítica, isto é, aistórica e acientífica encampada pela pedagogia do capital.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA HISTÓRICO-DIALÉTICA

A superação do idealismo filosófico, da metafísica absoluta e da imagem "científica" do mundo nos moldes positivistas acontece a partir da metade do século passado, quando se constata a criação do modo dialético de pensar e de agir. Esse novo modo de pensar e de agir é o materialismo histórico-dialético (representado por Marx e Engels), que irá tecer críticas profundas aos conceitos e valores que levam a entender o pensamento desvinculado da prática social concreta.

As críticas elaboradas por esse novo modo de pensar e de agir (que se constituem em críticas políticas e, ao mesmo tempo, científicas) são dirigidas à tradição do idealismo filosófico e, especialmente, à filosofia alemã da época, fortemente influenciada por Hegel. Este entendia não existir distinção entre o *real* e o *racional*, premissa que levou o filósofo e metafísico idealista alemão a defender a proposição de que *é o ideal que explica o real*, passando a defender o princípio de que *não há distinção entre o sujeito e o objeto*, portanto, entre *ser* e *pensamento*.

Apesar de Marx e Engels criticarem a metafísica idealista de Hegel, aproveitam a sua lógica dialética, representada por um triplice movimento que se resume a três momentos: um momento de afirmação (tese), um momento de negação (antítese) e um mo-

mento de superação (síntese).

O materialismo histórico-dialético supera o método dialético hegeliano a partir do momento em que parte do pressuposto de que apenas a prática social (e não a consciência em si e o desenvolvimento de uma idéia abstrata) transforma a realidade social. Com isso, essa concepção, ao contrário da idealista, reconhece a verdadeira oposição e relação entre *ser* e *consciência*.

Convicto desse princípio, Marx vai conceber o método dialético, formulado por Hegel com base no idealismo, de um modo oposto a este, ou seja, de um modo materialista e científico. Opõe-se, portanto, ao pressuposto de que o desenvolvimento do pensamento ocorre por meio de contradições que se revelam no próprio pensamento e que vivemos em um mundo inerte e imutável, no qual a história é movida pelas opiniões e pelas idéias.

O materialismo histórico-dialético baseia-se numa concepção científica de mundo, que resulta da conexão relacional entre o mundo da natureza e o mundo da cultura e das leis de seu movimento. Seu propósito de fundo é transformar o contexto das relações sociais que obstaculizam a emancipação completa do homem e a conquista da cidadania plena. Essa concepção científica de mundo preocupar-se-á em formular um método para a apreensão da realidade sociocultural e da realidade da natureza, em sua evolução e no interior de seu próprio processo relacional, substituindo o movimento do espírito pelo movimento da matéria. O método, pois, que permitirá a apreensão concreta da realidade em sua dinâmica e em suas inter-relações é o dialético-históri-

co, que se situa exatamente no ponto de convergência da unidade da teoria e da prática.

Esse pressuposto permite entender a dialética como um processo de construção do *concreto-pensado* a partir do *concreto-real*, ou seja, daquilo que existe independente do sujeito, que é síntese de múltiplas determinações e possui uma especificidade histórica. O concreto, pois, não se confunde com o empírico, por representar uma totalidade articulada e em construção-reconstrução permanente e relacional.

Nesse sentido, na relação entre o concreto e o abstrato não se pode atribuir realidade ao simples produto do pensamento, em razão do pensamento ser informado pelo real. Todavia, a experiência que se fundamenta no imediato (por meio da suposta objetividade do método empírico) deixa de ser o único critério de verdade, uma vez que o real precede ao pensamento e subsiste ao pensamento. A realidade, assim, não é diretamente apreendida em seus nexos e conflitos internos; não é, também, diretamente apreendida em sua própria negação pela representação direta do real, mas pela mediação do pensamento. Isso, porém, não significa que o abstrato (que não se traduz apenas pelo teórico) esteja sendo reificado e o concreto (que não se traduz simplesmente pelo real) esteja sendo secundarizado. A passagem do abstrato para o concreto é sempre processo que se dá em referência à realidade concreta, que é sempre anterior ao pensamento e subsiste ao mesmo. No entanto, é preciso entender a realidade concreta como a realidade que contém no seu interior sua própria negação, provocada pelas contradições de seus

nexos e conflitos internos. A realidade contém diferentes formas de desenvolvimento e sua concretude não se apresenta de modo imediato.

Esse modo de pensar e de agir vai defender a tese representada pela proposição de que *o homem não é um elemento passivo da natureza* e de que seu papel não é o de um mero observador, que se limita a apreender e registrar mecanicamente o mundo sociocultural e o mundo da natureza; pelo contrário, o homem é considerado como um ser social ativo, histórico, inacabado e em relacionamento constante com uma realidade também inacabada.

Com essa tese, o ser humano e toda a realidade são concebidos como em constante desenvolvimento; a atividade humana consiste em uma atividade sociohistórica e material, ou seja, a produção material do homem torna-se a base de sua cultura, de seu pensamento e de suas representações naturais, sociais e culturais mais amplas.

Da análise realizada por Marx e Engels sobre as variantes do processo capitalista de trabalho e da comprovação da impossibilidade da dissociação do mundo em categorias dicotômicas como ciência e política; da constatação de que o conhecimento é histórico em razão de a realidade ser histórica e de que o homem adquire conhecimento a partir de sua prática concreta e da objetivação da realidade, é que podemos concluir que a “teoria marxiana e engelsiana da educação” é uma *teoria da prática*.

Essa proposição se fundamenta na crítica rigorosa ao modo de produção, que se preocupa exclusivamente com a produção de mais-valia. A preo-

cupação exclusiva e imediata com a mais-valia resulta em atividade que leva à fragmentação do processo de trabalho e à separação das instâncias de concepção-execução do trabalho. Essas intenções levam o trabalhador ao ato de produzir mecânico e parcelado, em que ele não tem a compreensão total daquilo que é por ele produzido. O materialismo histórico-dialético refuta o trabalho em sua aceção negativa.

Diante dessa problemática, o programa de educação defendido por Marx e Engels busca no trabalho de natureza positiva o motor para o desenvolvimento da natureza, do homem e da cultura; propõe, pois, uma concepção de trabalho que resulta em uma modalidade de atividade que propicia não só a produção material e a transformação da natureza, mas, ao mesmo tempo, a formação intelectual do trabalhador, que culmina em sua formação integral (política e técnica, crítica e científica).

Apesar de não se ocuparem diretamente das ciências pedagógicas, tais premissas vão configurar as bases fundamentais para uma pedagogia crítica, partindo de uma concepção de homem que se autoproduz no decurso de sua atividade humano-histórica, circundada pelo *acontecer-histórico-concreto* que resulta em sua verdadeira emancipação.

A ciência da educação materialista preocupa-se, pois, em desenvolver uma ação pedagógica em íntima conexão com as necessidades da vida concreta, em que, por meio de suas relações de produção, objetiva promover o pólo positivo das transformações das forças produtivas, possibilitando, com isso, uma verdadeira alteração nas relações

sociais específicas da sociedade real. No entanto, para que a ciência materialista da educação seja implementada sob o capitalismo, torna-se necessária a conquista e o estabelecimento de uma diretriz geral para a educação, que represente uma política educacional concreta com base na sociedade existente.

Essa diretriz geral sobre o papel da educação na atividade humana não atomizada começa a ser esboçada por volta de 1840 e tem, principalmente em *O capital*, na *A ideologia alemã*, na *Crítica ao programa de Gotha* e no *Manifesto do Partido Comunista*, um marco para a construção da nova educação, do novo homem e da sociedade justa.

A preocupação com o papel da educação na atividade humana geral decorre da preocupação de Marx e Engels com a transformação (radical) do processo de formação do homem e do trabalho, surgida com a nova organização produtiva instalada a partir da Revolução Industrial do século XVIII. Esta é caracterizada como uma verdadeira *revolução social* por ter provocado mudanças profundas não apenas no campo social, mas, também, no político e no econômico. Essa realidade, conectada ao surgimento de novas classes sociais - a burguesia capitalista e o proletariado - e a uma nova forma de exploração do homem pelo homem, irá colocar novas exigências para a educação escolarizada no sentido da superação do trabalho alienado e desumanizado instalado com a Revolução Industrial.

Promover, pois, condições de vida e de trabalho por meio das quais o ser humano possa educar-se completamente é, *grosso modo*, a tese central para a constituição dos elementos ge-

rais que deverão compor a *pedagogia do trabalho formativo*. Esses elementos gerais se resumem nos seguintes tópicos fundamentais:

- a) educação pública, gratuita, obrigatória e laica, para todas as crianças;
- b) ensino estatal sem o controle do governo;
- c) unidade entre educação e política;
- d) educação intelectual, educação corporal e formação tecnológica (a cultura técnica como base de autonomia do trabalhador no processo de produção);
- e) associação entre a educação e o trabalho em suas acepções positivas, coincidindo com uma educação de caráter politécnico desenvolvida por meio de um ensino da prática, eliminando, assim, a ruptura entre ciência e trabalho, buscando a unidade das estruturas da ciência com as do trabalho produtivo;
- f) eliminação do hiato entre concepção e execução - entre trabalho intelectual e trabalho manual - visando à formação de homens plenamente desenvolvidos, com compreensão completa - teórica e prática - dos principais ramos da produção que se apresentavam à época;
- g) o elemento precedente (formação do homem onilateral) ativa o ser humano para uma participação crítica na vida social e busca conectar tempo de trabalho e tempo livre (trabalho e lazer), proporcionando envolvi-

mento em todas as esferas da vida social livre (cultura, prazer, consumo, criação e auto-criação);

- h) extinção de uma educação baseada na discriminação de classe e uma relação aberta - dialética - entre educação e sociedade.

Em matéria de educação, essas teses básicas se constituem, ainda hoje, em questões relevantes e atuais e oferecem implicações profundas para a proposição de uma pedagogia crítica para a educação existente. Essas teses determinam, de certo modo, o papel do educador e do educando no processo de produção do ensino-aprendizagem uma vez que, na concepção onilateral de homem, este, por meio de seu trabalho, produz a história e, ao produzi-la, produz-se, criando, assim, seu próprio ambiente de existência.

Engels, no texto sobre a "Contribuição à crítica da economia política" de Marx, ao comentar a tese de que o "modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral", aprofunda a questão referida ao afirmar, de modo explícito e conveniente, que todas as relações sociais e estatais, todos os sistemas religiosos e jurídicos, todas as idéias teóricas que aparecem na história só podem ser compreendidos quando tiverem sido compreendidas as condições materiais de vida da época de que se trata e se tenha sabido explicar tudo aquilo por condições materiais; esta tese era uma descoberta que vinha revolucionando não só a economia, mas todas as ciências históricas (e todas as ciências que não são naturais são históricas).

Engels resume essa tese na seguinte assertiva: “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência” (*Engels*, s.d.:305-306). Essa tese traz implicações não apenas para os referenciais teórico-práticos de uma pedagogia crítica, mas, também, para a definição das diretrizes políticas da educação uma vez que são os homens, por meio de sua atividade humana concreta - do desenvolvimento de sua produção material e de suas relações materiais -, que provocam alterações no seu próprio modo de pensar e nos produtos de seu pensamento.

Dessa forma, a decorrência do pólo central da tese de que não é a consciência que determina a atividade do homem (a vida), mas a atividade real (a vida) que determina a consciência, leva a pedagogia crítica a centrar a ação educativa nas condições concretas de vida dos educandos, ou seja, nos seus interesses e em suas necessidades, conectadas às necessidades da vida real de uma sociedade particular (homens concretos; tempo e espaço concretos; produções materiais e relações de produção reais; forças produtivas e relações sociais concretas). Essas categorias são consideradas em suas inter-relações e em suas reciprocidades materiais, ou seja, reais.

Somente com base nessa tese central é que a investigação científica (histórica e crítica) sobre o homem concreto (sob condições concretas) e sobre a sociedade concreta (em seus diversos matizes) proporciona indicações teórico-práticas para o planejamento e materialização de uma pedagogia que se propõe histórica e crítica.

As implicações dessas proposi-

ções para a construção de uma pedagogia crítica sugerem ao educador prover o ato educativo com base na investigação científica da realidade, cuja concretude é resultado da unidade fenômeno-essência em suas múltiplas determinações. É, pois, nos pressupostos enunciados que se encontra a origem do princípio didático da necessidade de contextualização do processo de escolarização. Entretanto, o trabalho pedagógico cientificamente estruturado deverá organizar-se, considerando-se, também, as exigências e problemas da experiência de vida dos alunos, que refletem, por sua vez, suas condições sociais de existência, resultantes dos determinantes sociais que os produzem e que os tornam desiguais. É por essas razões que o educador, ao estruturar suas atividades didáticas, não pode tomar a realidade escolar como homogênea. A prática pedagógica crítica parte do diagnóstico das contradições específicas presentes na heterogeneidade escolar.

O legado teórico de Marx e Engels nos permite um apropriado entendimento para traçarmos o *horizonte possível* da organização do trabalho escolar como um todo, objetivando uma apropriação correta e não falaciosa do saber historicamente produzido em sua dimensão de criticidade e totalidade, articulando-o com o avanço da democratização da sociedade em seu conjunto. Acatando esses pressupostos como verdades científicas e pedagógicas, e não como verdades deterministas, exclui-se do trabalho pedagógico a tese fundamental da pedagogia burguesa - da pedagogia da exclusão - de orientar o processo de ensino-aprendizagem, em suas diversas variantes, exclusivamen-

te no sentido da transformação da consciência. O processo de aprendizado que objetiva exclusivamente a transformação da consciência do educando, sem as correlacionar com as contradições do mundo da cultura e do mundo da natureza, secundariza as intenções de transformação das condições materiais de vida, as quais são as que fornecem as verdadeiras premissas para a transformação da consciência. A transformação da consciência alienada em consciência crítica está entre as principais intenções do ato educativo.

CONCLUSÃO

Apesar de suas limitações, este texto procurou inferir do materialismo histórico-dialético as bases epistemológicas para a construção de uma pedagogia crítica, ressaltando a necessidade de que o processo de escolarização se guie por uma ancoragem teórico-metodológica contextualizada. Para tanto, colocou-se em discussão as duas grandes concepções de mundo presentes na prática pedagógica de nossas escolas: o idealismo filosófico e o materialismo histórico-dialético. Sumariaram-se, assim, seus pontos principais, sem a preocupação de caracterizar suas ramificações epistemológicas, procurando destacar seus postulados político-pedagógicos predominantes e sua materialização no campo da educação escolarizada.

O materialismo histórico-dialético, ao assinalar a impossibilidade de dissociação do mundo em categorias estanques, como ciência, política e vida concreta; ao constatar que a realidade e o conhecimento são históricos e interde-

pendentes; ao entender que o homem também adquire conhecimentos quando objetiva a realidade por meio do trabalho, fornece ao trabalho docente elementos epistemológicos críticos para uma apropriada atividade de ensino articulada com os interesses dominados.

O materialismo histórico-dialético oferece, assim, as bases epistemológicas para um processo educacional contextualizado, uma vez que desencadeia críticas rigorosas e profundas às relações de produção e à separação das instâncias de concepção e execução do trabalho, atingindo concretamente as relações sociais da educação que privilegiam o modo capitalista de produção. Essas críticas acabam por gerar uma nova concepção de trabalho e, conseqüentemente, de educação, que podem propiciar ao ser humano não apenas a possibilidade de produção material e transformação da natureza, mas, também, sua formação intelectual - pela associação trabalho-educação - e que resulta na preocupação com a formação do homem onilateral. Com isso, fez-se uma tentativa de demonstrar que as bases epistemológicas do materialismo histórico-dialético continuam sendo a principal fonte de inspiração para a construção de uma possível pedagogia crítica.

Cumpra também registrar, referendando a justificativa da delimitação da análise apenas em duas concepções epistemológicas, que, na história da educação brasileira, o pensamento pedagógico esteve quase sempre pautado pela marca do idealismo filosófico e que, na atualidade, continua influenciando fortemente a prática pedagógica. Por sua vez, o materialismo histórico-dialé-

tico, desde sua origem, tem se constituído no principal opositor do idealismo filosófico e de suas decorrências para o processo educacional, propondo novos modos de pensar e de agir para a educação escolar.

As críticas do materialismo histórico-dialético sobre os postulados predominantes em nossa realidade escolar se resumem à rejeição, à separação entre o mundo educacional e o mundo social e à crítica profunda à redução do social ao individual.

Nossa educação continua sendo entendida e processada, *grosso modo*, como processo cultural individual, teorizada num sistema ideal que redundna na transformação dos problemas socioeducacionais em problemas autônomos que acabam secundarizando as realidades econômica, social e política. Assim, optou-se por buscar no materialismo histórico-dialético uma alternativa epistemológica para a construção de uma pedagogia crítica comprometida com as classes sociais em processo de exclusão, em razão de que essa concepção não considera a educação escolarizada à margem do contexto histórico concreto.

ABSTRACT

The text presents an attempt to infer from historic-dialectic materialism the epistemological bases which may contribute to the establishment of theoretic-methodological elements in order to build a critical pedagogy guided by historical sense and closely linked to the concrete needs of contemporary society and to the formation of an emancipated human being.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia citada

- ENGELS, F.A. Contribuição à crítica da economia política de Karl Marx. In: MARX, K e ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.
- MACLAREN, P. *A vida nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

Bibliografia consultada e não citada

- GIROUX, H. *Cruzando limites*. Barcelona: Paidós Educador, 1997.
- KUUCINEM, O.V. e outros. *Fundamentos do marxismo-leninismo*. Rio de Janeiro: Vitória, 1962.
- MARX, K. e ENGELS F. *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.
- MARX, K. *Textos filosóficos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- _____. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.
- SUCHODOLSKI, B. *Fundamentos de pedagogia socialista*. 3. ed. Barcelona: Editorial Laia, 1976.
- _____. *Teoria marxista da educação*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976. v. I, II e III.
- _____. *Tratado de pedagogia*. Barcelona: Ediciones Península, 1979.